

Expérience d'un montage d'un plan de formation du français sur objectif universitaire (FOU) pour les étudiants des filières scientifiques dans le supérieur algérien

Sebane Mounia Aicha

Université de Mascara -Algérie-
msebane@yahoo.fr

Résumé

Notre décision de monter un plan de formation pour les étudiants des filières scientifiques en FOU émane d'un constat d'échec dans la construction de connaissances dans ces filières. En effet, en plus d'un manque flagrant d'outils linguistiques afin d'acquérir des connaissances scientifiques, l'absence quasi-totale d'outils méthodologiques qui permettraient aux étudiants comme par exemple de prendre des notes, d'écouter un cours magistral d'élaborer des synthèses est patent.

Mots clés

Français sur objectif universitaire, plan de formation, compétences méthodologiques, cours magistral, prise de notes.

1 Introduction

La langue française a le statut de langue étrangère (FLE) dans tous les cycles pré-universitaires en Algérie (primaire, collège et secondaire). Toutefois, à l'université elle devient langue de scolarisation. En effet, dans l'enseignement supérieur algérien et, en particulier, dans les filières scientifiques telles que dans les sciences médicales, les sciences exactes, les sciences économiques et la technologie, les cours sont dispensés exclusivement en français.

En plus de la difficulté pour les étudiants des filières scientifiques arrivés à l'université de construire des connaissances scientifiques solides en langue française, ils se trouvent également dans l'incapacité de communiquer avec leur professeur, de suivre un cours magistral ou bien des travaux pratiques ou dirigés. Ils éprouvent des difficultés à lire les textes scientifiques et les photocopiés et sont donc incapables de prendre des notes, de faire des synthèses ou bien des résumés de textes. Cet aspect méthodologique constitue un autre obstacle à l'acquisition des contenus scientifiques et à la construction de connaissances solides en langue française.

Concevoir un plan de formation en Français sur Objectif Universitaire (désormais FOU) qui est un dérivé du Français sur Objectif Spécifique (désormais FOS), émane donc de ce constat d'échec mais également d'une demande de plus en plus présente non seulement de la part des étudiants mais également des enseignants. Pour les premiers, ils sont bloqués dans l'acquisition des connaissances scientifiques par des aspects méthodologiques et pour les seconds, ils se trouvent freinés dans la manière dont ils doivent dispenser leurs cours.

On parlera bien de stratégie FOS-FOU. Celle-ci s'articulant autour non seulement du français en tant que langue de communication scientifique mais elle permet également

aux étudiants de renforcer leurs compétences à la fois disciplinaires et méthodologiques. Nous allons donc décrire les étapes par lesquelles nous sommes passées pour élaborer un programme au plus près de la réalité universitaire des étudiants.

Après enquête nous nous intéresserons, au cours magistral (CM) et à la prise de note (PDN) à partir de cette situation d'apprentissage purement universitaire. Nous élaborerons deux fiches pédagogiques en contexte qui aideront les étudiants à installer des compétences dans cette situation.

2 Quelques distinctions théoriques entre le FLE/FOS/FOU

Le français général est le français qui a pour but d'acquérir des compétences linguistiques afin de communiquer d'une manière claire et facile. Le français général s'acquiert dans un milieu institutionnel (école, collège et lycée) à court et/ou à long terme. C'est la tutelle qui définit un programme et les compétences à installer sont multiples et diversifiées.

Quant au FOS, il est destiné à un public de spécialistes dans le domaine mais pas en langue. C'est une formation basée sur l'analyse des besoins des apprenants. Ces derniers apprennent à court terme du Français et non le français avec un enseignant non spécialiste du domaine ; ce qui l'oblige à faire appel pour le montage des cours à un enseignant spécialiste de la matière (cf tableau 1, extrait de Mangiante & Parpette, 2004 :154).

<i>Français Général</i>	<i>Français sur objectif spécifique</i>
1. Objectif large	1. Objectif précis
2. Formation à moyen ou long terme	2. Formation à court terme (urgence)
3. Diversité thématique, diversité de compétences	3. Centration sur certaines situations et compétences cibles
4. Contenus maîtrisés par l'enseignant	4. Contenus nouveaux, à priori non maîtrisés par l'enseignant
5. Travail autonome de l'enseignant	5. Contact avec les acteurs du milieu étudié
6. Matériel existant	6. Matériel à élaborer
7. activités didactique	

Tableau 1 : comparaison entre le Français général (FG) et le français sur objectif spécifique (FOS)

Et le FOU, émanation du FOS, touche plus particulièrement les aspects tout aussi méthodologiques, disciplinaires que langagiers. Il s'intéresse également à tout ce qui

touche à la vie universitaire et aux compétences à acquérir pour la compréhension de cours oraux tels les cours magistraux et la production des textes.

3 Montage du plan

La démarche que nous allons adopter pour le montage du plan est la démarche de Mangiante et de Parpette (2004, 2011) (identification de la demande de formation, analyse des objectifs, relevé des besoins, montage de plan) qui nous paraît être adaptée aux objectifs que nous nous sommes assignés. Et pour paraphraser ces deux auteurs au sujet de cette démarche « la démarche FOS, un outil pour penser FOU ». Pour les besoins du plan, nous avons distribué des questionnaires aux étudiants afin de tenter de cibler leurs besoins et de répondre au plus près à leurs attentes.

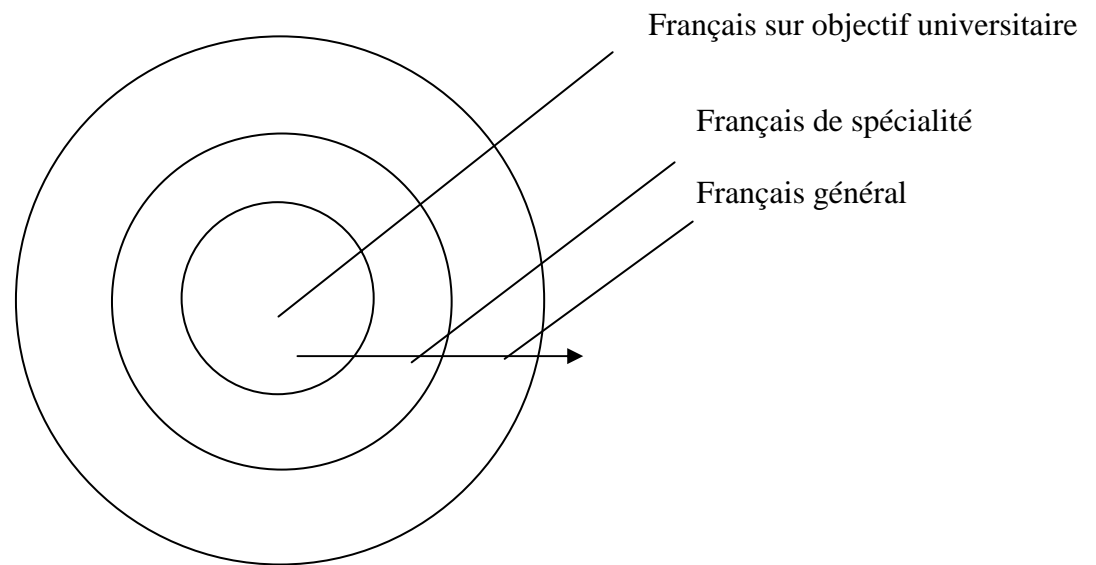


Figure 1 : Schéma extrait de J-M. Mangiante & C. Parpette. 2011 : 49.

Nous allons pour les besoins de cette communication mettre en évidence les caractéristiques de la situation de l'écoute d'un cours magistral et celle de la prise de note afin de cerner les difficultés auxquelles sont confrontés les étudiants.

4 Les caractéristiques du cours magistral et de la prise de notes

Le cours magistral est un genre de discours universitaire auquel les étudiants n'ont pas été confrontés durant leurs études secondaires. Le cours magistral est dispensé par un enseignant spécialiste de la matière. C'est un discours oral, théorique et long (Simonin-Grumbach, 1975). Les informations scientifiques présentées dans le cours magistral sont plus ou moins inconnues des étudiants.

Le face à face « l'enseignant qui parle » et « les étudiants qui écoutent et qui écrivent » est caractérisé comme oralo-graphique, c'est-à-dire « C'est un moment oral « borné » de toute part par l'écrit et qui n'a d'existence que par l'écrit » (voir Bouchard, 1999). L'aspect interactif du discours y est important. En effet, même si les étudiants sont rarement invités à prendre la parole dans un cours magistral, leurs regards vers l'enseignant et sur les écrits de leurs voisins ainsi que leurs hésitations dans la prise de notes obligent l'enseignant à ralentir son débit, à faire des retours en arrière dans le but de mettre l'accent sur les idées les plus importantes du cours présenté.

L'activité de prise de notes dans un cours magistral est intense et contraignante. En effet, l'étudiant noteur doit régler sa vitesse d'écriture à celle de la parole de l'enseignant et par conséquent développer des stratégies d'adaptation (Piolat, 2001; Piolat, Roussey & Barbier, 2003). Elles consistent à utiliser des procédés conventionnels, idiosyncrasiques et personnels (abréviations, icônes, troncatures, raccourcissements lexicaux et syntaxiques, style télégraphique, pictogrammes) (Piolat, 2004 ; Piolat & Boch, 2004) et une gestion non linéaire de l'espace graphique (Andrieux-Reix & Bosredon, 2004 ; Boch, 1998 ; Branca-Rosoff, 1998 ; 2004). Ces facteurs permettront aux étudiants de saisir le plus d'informations possibles de l'enseignant en un laps de temps très court.

La prise de notes est soit une activité enseignée en L2 dans le cursus secondaire algérien, elle reste cependant mal maîtrisée par les étudiants à l'université. Ce constat d'échec tend à se généraliser dans de nombreux contextes, différents de celui de l'Algérie. En effet, Boch (1998 ; 2000), Romainville et Noël (1998) et Bessonnat, (1995), précisent que les élèves doivent être habitués dès leur entrée au lycée aux différentes compétences méthodologiques adaptées aux difficultés dans les différents cycles d'enseignement et à chaque contexte disciplinaire.

De plus, la prise de notes est considérée comme une démarche active de prise d'informations (Simonet & Simonet, 1998) ou de sélection de celles-ci. Selon Piolat (2001), la PDN active les opérations complexes de compréhension en profondeur, de hiérarchisation et de sélection de l'information. Des études menées sur la prise de notes lors de l'écoute d'un cours ou de la lecture d'un polycopié, ont montré que les étudiants essaient le plus souvent de préserver le contenu de discours de l'enseignant (Piolat, Roussey & Barbier, 2003 ; Sebane, 2008, 2010).

À ce sujet, Canivet, Lecocq Ledru et Sicaire (1986) montrent que lors de l'écoute d'un cours magistral, la prise de notes ne nécessite pas un grand degré de compréhension, mais que ses retombées se font ressentir lors de l'activité de réécriture et de révision. Ce qui indique que l'effort cognitif de l'étudiant impliqué dans cette tâche est orienté soit vers la compréhension, soit vers la production (Kellogg, 1988 ; 1996 ; 1998). Des études ont comparé cet effort lors de l'écoute d'un cours ou de la lecture d'un polycopié. Elles ont montré qu'il était plus coûteux de noter en écoutant que de noter en lisant (Roussey & Piolat, 2003).

Le manque de maîtrise de la langue et donc ipso facto de la spécialité en langue étrangère constitue un facteur de blocage pour prendre des notes efficaces. En effet, noter dépend non seulement du niveau de connaissances des étudiants dans le domaine, mais aussi du niveau de leurs performances linguistiques et métalinguistiques, car « des performances linguistiques amoindries nécessitent des ressources cognitives

importantes et l'insuffisance des automatismes de surface limitent la saisie rapide des informations », (Barbier, 1997 p.182; voir Barbier, 1998a ; 1998b).

5 Expérimentation

Nous avons distribué un questionnaire à des étudiants du centre d'enseignement intensif des langues (CEIL) qui venaient se former en FOS et/ou en FOU. Nous avons obtenu les résultats suivants:

5.1 Résultats de l'enquête

Selon les questionnaires passés chez les étudiants des filières scientifiques :

- 50% déclarent qu'ils ne prennent pas de notes en suivant un cours magistral car ils ne savent pas comment prendre les notes.
- 15% déclarent qu'ils ne comprennent pas les textes avec le lexique de spécialité tant à l'oral qu'à l'écrit.
- 10% déclarent que même s'ils comprennent le cours, ils ne savent pas quoi prendre comme notes.

Les étudiants restants déclarent que si l'enseignant n'intervenait pas en langue arabe, ils ne comprendraient rien au cours...

5.2 Inventaire des besoins des étudiants pour le cours magistral :

À partir du questionnaire proposé aux étudiants, nous avons pu identifier leurs besoins linguistiques mais aussi méthodologiques tant à l'écrit qu'à l'oral des étudiants, ceci afin d'optimiser l'accès la compréhension des cours.

- Développer l'écoute et identifier par l'intonation (voix haute, basse, rapide de l'enseignant les répétitions, les reformulations, les paraphrases, les explications, les feed-back), afin d'en extraire ce qui est important, ce qui relève de l'hypothétique, de l'implicite et de l'explicite.
- Comprendre la construction des phrases complexes.
- Comprendre l'utilisation du lexique à l'oral et la construction du lexique de spécialité.
- Comprendre la construction du texte scientifique et assimiler les terminologies scientifiques.
- Comprendre les relations causales, anaphoriques et autres...
- Savoir identifier les différents types de texte scientifique.

5.3 Inventaire des besoins des étudiants pour la prise de notes :

- Écrire d'une manière efficace
- Organiser ses notes
- Réécrire les notes afin de les exploiter dans d'autres modules.

6 Conclusion et perspective didactiques

Au vue des résultats obtenus et après avoir établi l'inventaire des besoins et des compétences à acquérir par les étudiants des filières scientifiques à l'écoute d'un cours magistral, nous avons extrait des passages à partir desquels nous avons établi des fiches et construits des activités .

Ce plan de formation sera mis en application au début de l'année universitaire 2012/2013 au niveau du centre d'enseignement intensif des langues.

D'autres chantiers de plans sont en route tels que la lecture d'un polycopié et prendre des notes à partir d'un texte écrit, l'utilisation et la lecture de documents non textuel tels que les graphes, les schémas, les tableaux.

Des sessions de formations pour les enseignants nouvellement recrutés (Sebane, 2011) au centre vont être programmées afin de les initier au montage de plan pour chaque besoin recensé et à l'exploitation des documents didactiques afin de faciliter aux étudiants l'accès méthodologie aux cours de spécialités.

Références bibliographiques :

Andrieux-Reix, Nelly., & Bosredon, Bernard. (2004). « Abréger au quotidien » in N. Andrieux-Reix, S. Branca & C. Puech (Dir.), *Ecriture abrégées (notes, notules, messages, codes...)*. *L'abréviation entre pratiques spontanées, codifications, modernité et histoire*, Gap, Editions Orphys, p. 113-123.

Barbier, Marie.-Laure. (1997). *La gestion des textes en L2, selon l'expertise rédactionnelle en L1*. Atelier de la Société Française de Psychologie: le Bilinguisme, Nice, France.

Barbier, Marie.-Laure. (1998a). *Rédaction en langue première et en langue seconde. Indicateurs temporels et coût cognitif*. Paris : Presses Universitaires du Septentrion.

Barbier, Marie.-Laure. (1998b). « Rédaction en langue première et en langue seconde : comparaison de la gestion des processus et des ressources cognitives ». *Psychologie Française*, 43(4), p. 361-370.

Bessonnat, Daniel. (1995). « La prise de notes au collège ». *Pratiques*, 86, p. 53-70.

Boch, Françoise. (1998). « Les pratiques de réécriture dans l'enseignement supérieur » *Lidil*, 17 , p. 57-64.

Boch, Françoise. (1999). *Pratiques d'écriture et de réécriture à l'université. La prise de notes, entre texte source et texte cible*. Lille : Presses Universitaires du Septentrion.

Boch, Françoise. (2000). « Prise de notes et écriture conceptuelle à l'université », *Pratiques*, 105/106, p. 137-155.

Bouchard, Robert. (1999). « Le dialogue pédagogique : unités pragmatiques et procédés énonciatifs », in J.M. Barberis, *Le français parlé variétés et discours*. Montpellier III : Université P. Valéry, p. 69-80.

Bouchard, Robert., Parpette, Chantal., & Pochard, J.L. (2003). « Le cours magistral et son double, le polycopié : relations et problématique de réception en L2 », in *Pluralité des langues et pluralité des supports*, Lyon, Presses de l'ENS.

Branca-Rosoff, Sonia. (1998). « Abréviations et icônes dans les prises de notes des étudiants », in M. Bilger, K. dan den Eynde & F. Gadet (Eds.) *Analyse linguistique et approches de l'oral. Recueil d'études offert en hommage à Claire-Blanche-Benveniste* Leuven-Paris: Peeters, p. 286-299.

Branca-Rosoff, Sonia. (2004). « Les étudiants de langue française et l'abréviation: savoirs déclaratifs et comportements en situation d'écriture », in N. Andrieux-Reix, S. Branca et C. Puech (Dir.), *Ecriture abrégée (notes, notules, messages, codes...)*. *L'abréviation entre pratiques spontanées, codifications, modernité et histoire*, Gap, Editions Orphys, p. 125-141.

En ligne : Arob@se 7,1-2 <[http://www.arobase .to/V7](http://www.arobase.to/V7)>.

Kellogg, Ronald. T. (1996). « A model of working memory in writing », in C.M. Levy & S. Ransdell (Éds.). *The science of writing: Theories, methods and applications*, Mahwah. NJ: Lawrence Erlbaum Associates. p. 57-72.

Kellogg, Ronald. T. (1998) : Un modèle de la mémoire de travail dans la rédaction. In Piolat, Pélissier (Éds.) *La rédaction des textes : une approche cognitive*, Lausanne : Delachaux et Niestlé., p. 103-135.

Kellogg, Ronald.T. (1988). Attentional overload and writing performance: Effects of rough draft and outline strategies. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory & Cognition*, 14, 355-365.

Mangiante, Jean-Marc. & Parpette, Chantal (2004). *Le français sur objectif spécifique : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*, Édition Hachette FLE.

Mangiante, Jean-Marc & Parpette, Chantal (2011). *Le Français sur objectif universitaire*, Édition PUG.

Piolat, Annie. & Boch, F. (2004). « Apprendre en notant et apprendre à noter », in E. Gentaz & P. Dessus (Éds.), *Comprendre les apprentissages. Psychologie cognitive et éducation*, Paris, Dunod,, p. 133- 152.

Piolat, Annie. (2001). *La prise de notes*, Paris, PUF.

Piolat, Annie., Roussey, Jean-Yves., & Barbier, Marie-Laure. (2003). Mesure de l'effort cognitif : pourquoi est-il opportun de comparer la prise de notes à la rédaction, l'apprentissage et la lecture de divers documents ? En ligne : Arob@se 7,1-2[[http://www.arobase .to/V7](http://www.arobase.to/V7)].

Romainville, Marc., & Noël, Bernadette. (1998). « Les dispositifs d'accompagnement pédagogiques au premier cycle », *Gestion de l'Enseignement Supérieur*, 10(2), p. 63-80.

Roussey, Jean-Yves., & Piolat, Annie. (2003). Prendre des notes et apprendre. Effet du mode d'accès à l'information et de la méthode de prise de notes. En ligne : Arob@se 7, 1-2 <<http://www.arobase.to/v7/>>.

Slotte, Viripi & Lonka, Kriti (2003) « Note-taking review – Practical value for Learners », Volume 1-2, p. 79-83 : Arob@se, www.arobase.to.

Sebane, Mounia. (2008). « L'effet de deux modalités de prise d'information (audition d'un CM vs lecture d'un polycopié) sur la réécriture d'un texte de spécialité en langue L2. Un enjeu pour la didactique de l'apprentissage en L2 et l'évaluation des compétences en production », *Synergies Algérie* 2, p. 117-123.

Sebane, Mounia. (2010). « FOS/FOU : Quel « français » pour les étudiants algériens des filières scientifiques ? », in Actes du colloque *Le Français sur Objectifs Universitaires*, Forum Héraclès et Université de Perpignan, p. 309-313. :<http://www.cuef.biz/userfiles/FOU%20-%20Actes%20colloque-1.pdf>.

Sebane, Mounia. (2011) : « La formation des enseignants, un impératif pédagogique », in *5ème colloque international de l'ADCUEFE, Association des Directeurs de Centres Universitaires d'Etudes Françaises pour Etrangers* : « L'enseignant au sein du dispositif d'enseignement / apprentissage de la langue étrangère », CIEF, Université de Bourgogne Dijon.

Simonet, Renée., & Simonet, Jean. (1998). *La prise de notes intelligente*. Paris : Les Éditions d'organisation.